

## EL TRABAJO EN “TRÍADAS”: LOS DIÁLOGOS REFLEXIVOS COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES

ISABEL GUZMÁN IBARRA / RIGOBERTO MARÍN URIBE / ISABEL ARBESÚ GARCÍA / VERÓNICA BARÓN FLORES  
Universidad Autónoma de Chihuahua / Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

**RESUMEN:** En el marco de un estudio de caso que rescata la valoración de un programa de formación-evaluación de profesores universitarios, se presentan resultados de la aplicación del trabajo en “tríadas” como una estrategia de práctica reflexiva empleada en el desarrollo y evaluación de competencias docentes. Con esta comunicación pretendemos compartir nuestra experiencia, analizar sus aportes para una práctica innovadora y contribuir a la construcción de propuestas para la formación de profesores.

A manera de contexto, se describe sucintamente el programa de formación, conformado por cinco módulos (seminarios y talleres) realizados en tres etapas. El desarrollo del programa fue apoyado con una “guía para el docente”, sustentada en un modelo pedagógico que integra estrategias de práctica reflexiva. Los participantes fueron profesores de una universidad pública mexicana.

La perspectiva de “diálogos reflexivos” se encuentra alineada con el programa formativo, operado mediante la modalidad de “tríadas”. Enfatiza el trabajo de los profesores, organizados en “tríadas”, como una estrategia innovadora para el proceso de formación y para la etapa de intervención en el aula, pues facilita el documentar la experiencia e incorporar sus evidencias.

Las tríadas posibilitan el aprendizaje permanente, el trabajo colaborativo y el crecimiento en espiral. Representan una alternativa para formar docentes reflexivos que investiguen su propia práctica.

Concluimos en que la estrategia de diálogos reflexivos, mediante tríadas, promueve el desarrollo y evaluación de competencias docentes, a partir del compromiso y apoyo mutuos surgidos entre pares al enfrentar problemas comunes de docencia.

**PALABRAS CLAVE:** formación de profesores, competencias docentes, diálogos reflexivos, tríadas.

### Introducción

Como parte de un estudio de caso que pone de relieve la valoración de un programa de formación-evaluación de profesores universitarios, en esta ponencia se presentan resultados de la aplicación del trabajo en “tríadas” como una estrategia de práctica reflexiva (Schön, 1992) empleada en el desarrollo y evaluación de competencias

docentes. El programa de formación, en el que participaron docentes de una universidad pública de la Ciudad de México, empleó dicha estrategia. Con esta comunicación buscamos compartir nuestra experiencia, analizar sus aportes para una práctica innovadora y contribuir a la construcción de propuestas para la formación de profesores.

Actualmente la formación de profesores universitarios se erige como uno de los asuntos que permean el discurso pedagógico actual y como definitorio de la agenda universitaria tendiente a construir modelos y propuestas orientadas a la adquisición de competencias para desarrollar mejores prácticas.

En ese contexto aparece la urgencia de contar con profesores capacitados para desarrollar competencias en sus estudiantes; ante esto, nos planteamos cómo desarrollar competencias docentes en la universidad. Esto nos llevó a construir un modelo para el desarrollo y evaluación de competencias académicas (M-DECA, en lo sucesivo) (Marín y Guzmán, 2011) y, con esa base, diseñar y aplicar un programa de formación-evaluación de competencias docentes que incorpore estrategias de práctica reflexiva.

En este trabajo se describe brevemente el programa formativo, cuya realización se apoyó en una guía para el docente que integra actividades orientadas a trabajar mediante “diálogos reflexivos” que se operan bajo la modalidad de “tríadas”; se destaca esta forma de trabajo como una estrategia innovadora para procesos de formación de profesores y para la intervención en el aula. La estrategia de diálogos reflexivos operados mediante tríadas, fue pensada como un dispositivo de apoyo que se da entre profesores que enfrentan problemas afines de su práctica docente.

Así mismo, se presentan los resultados de su aplicación en un grupo de profesores, quienes participaron en un proceso de formación-intervención-investigación, que tuvo como base la construcción de un proyecto formativo (guía académica para el estudiante), su implementación en el aula y la evaluación de la experiencia vivida desde la perspectiva de las “tríadas”.

## El profesor: un practicante reflexivo

El M-DECA define a la competencia como: “un saber actuar para movilizar recursos cognitivos, para enfrentar situaciones complejas” (Guzmán y Marín, 2011); congruente con este concepto, se alude a una docencia por competencias, entendiendo con Zabala y Arnau (2008) que dichas competencias no se enseñan, sino que se desarrollan, el M-DECA impulsa procesos de formación orientados al desarrollo y evaluación de competencias docentes.

Existen variados paradigmas y modelos de formación de profesores; en el M-DECA se apoya la idea del paradigma *basado en la indagación*, articulado con el modelo y las estrategias orientados a *aprender con otros*, considerando que ambos enfoques deben ser puestos en práctica en ambientes donde el debate de las ideas contribuya a la reflexión del docente.

## La formación-evaluación de profesores mediante estrategias reflexivas

El programa de formación se conforma por dos dispositivos: uno de formación y otro de evaluación de competencias docentes (Marín y Guzmán, 2012). El primero, está sustentado en la pedagogía de la integración (Roegiers, 2010) y el segundo, en la evaluación auténtica (Monereo, 2009) y en instrumentos que llevan a evaluar los desempeños de los profesores a partir de situaciones de integración de docencia reales. El programa de formación se conforma por cinco módulos de trabajo:

Módulo	Propósito
1. Modelos de formación y competencias docentes	Interiorizar el proceso de trabajo vivido, a fin de replicarlo en la construcción de su proyecto formativo.
2. Pedagogía de las competencias	Construir secuencias de aprendizaje empleando la estructura del M-DECA, que incorporen métodos activos, de práctica reflexiva y de evaluación auténtica.

3. Diseño de la docencia por competencias	Trabajar con el M-DECA para construir su proyecto formativo que integre “situaciones-problema” reales.
4. Intervención para la mejora del proyecto formativo	Intervenir en el aula aplicando su proyecto formativo en grupo(s) clase.
5. Refinamiento del proyecto de formación	Analizar los reportes de intervención en el aula, para refinar y diseminar los proyectos formativos y el M-DECA.

La realización de cada uno de los módulos se apoyó en una “guía para el docente”; la cual se encuentra conformada por “secuencias de aprendizaje” que responden a un modelo pedagógico y a una tipología que considera la noción de “situaciones de integración” o “situaciones-problema” (Perrenoud, 2007; Jonnaert, 2008; Zabala y Arnau, 2008; Roegiers, 2010; Marín y Guzmán, 2012) como base en el trabajo de formación.

## Las “tríadas” como estrategia innovadora en la formación de profesores

En nuestra experiencia asumimos a la práctica reflexiva como opción de trabajo colaborativo de un grupo de docentes en el cual se promueve la reflexión y la producción de “proyectos formativos”. La práctica reflexiva incorporó un conjunto de estrategias, entre otras, el diálogo reflexivo.

## La perspectiva del “diálogo reflexivo” mediante el trabajo en “tríadas”

Consideramos que la práctica reflexiva como modelo de formación docente es importante, viable y trascendental; pero, pensamos que no es suficiente el trabajo reflexivo del maestro; no basta con que el profesor reflexione, se dé cuenta de sus problemas y tome conciencia del cambio, si no cuenta con ayuda de alguien que lo acompañe en el camino

de la transformación y la innovación. Los estudios al respecto señalan que la mejor alternativa es el apoyo que pueda darse entre pares.

Así, el programa de formación privilegió la práctica reflexiva trabajada bajo tres modalidades: la reflexión personal, en “diadas” y en “tríadas”; esta última cobra relevancia y expresión en el desarrollo del “proyecto formativo” que cada profesor elaboró y aplicó en el aula, el que se explica en la parte de resultados.

De esta manera, el trabajo en tríadas adoptó la estrategia del *diálogo reflexivo*, la cual, de acuerdo con Brockbank y McGill (2008), cuenta con cuatro modalidades de aplicación:

- I. Reflexión personal
- II. Diálogo reflexivo con otro colega: contar la historia
- III. Diálogo reflexivo con otro colega: formar parte de la historia
- IV. Diálogo reflexivo con otros colegas: facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva

El trabajo en “tríadas” posibilita el diálogo reflexivo, su empleo en procesos de formación es una estrategia de acompañamiento de gran importancia para el trabajo colegiado orientado al desarrollo del pensamiento reflexivo (Brockbank y McGill, 2008).

Las “tríadas” priorizan la acción que se traduce en el aprendizaje y la producción de conocimientos capaces de profundizar en las dimensiones claves de los procesos didácticos, que facilitan su implantación y experimentación, así como en el logro de aprendizajes autónomos. Su propósito es lograr el trabajo en equipo entre profesores y potenciar el diálogo y la reflexión conjunta.

Las “tríadas” son unidades personales, dinámicas y cohesivas que permiten el apoyo mutuo de sus integrantes para lograr la consecución de las metas establecidas colegiada y consensuadamente. Las “tríadas” facilitan el trabajo cooperativo, favorecen la autorregulación del aprendizaje, permiten la asunción de responsabilidades y la participación congruente con el principio de colaborar entre todos; además fomentan el diálogo, la comunicación, la ayuda mutua, el respeto y la empatía.

En el trabajo desarrollado en tríadas se cubrieron los roles de *presentador* (prepara

y aplica el proyecto formativo), *observador* (observa, relata e informa lo que ocurre antes, durante y después de la experiencia) y *facilitador* (coordina y distribuye el trabajo); estos roles fueron intercambiados permitiendo que los miembros de cada tríada desempeñaran todos los roles.

## Método

Como estrategia de investigación se utilizó el estudio de casos por considerarlo como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes [...]” (Stake, 2010, p.11). La investigación estimó el espacio de formación de un grupo de profesores de una universidad, tomado como caso único, considerando que su principal interés se orientó a la comprensión de la manera en que se desarrolló un proceso de formación de profesores.

## Procedimiento

La fase de aplicación del programa de formación-evaluación se cubrió en tres etapas que abarcaron la realización de los cinco módulos. Se aplicó en un grupo de doce profesores –cinco hombres y siete mujeres–, de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, en México, la totalidad con nivel de estudios de posgrado (maestría y doctorado), y todos con diferentes profesiones.

La guía para el docente condujo sistemáticamente a la realización de las actividades de aprendizaje. Tuvieron como eje articulador el trabajo organizado en tríadas que promovió permanentemente los diálogos reflexivos en las diferentes etapas que condujeron a la construcción de los proyectos formativos y a su implementación en el aula. Las tríadas operaron en el proceso formativo, en las construcciones y presentaciones de las evidencias solicitadas y se buscó observar el funcionamiento de las tríadas en el proceso de intervención en el aula, en el cual cada profesor-presentador sería retroalimentado por sus pares (observador y facilitador) en los momentos de diálogos reflexivos posteriores a cada sesión.

## Resultados

Al interior de cada una de las cuatro tríadas que se conformaron en el proceso de formación se vivieron diversas fases de trabajo, se destacan aquí cuatro momentos vividos por una de las tríadas (integrada por un diseñador industrial, un veterinario y una química farmacéutica bióloga):

### **1. Análisis de la práctica docente propia**

La diversidad de actividades de práctica reflexiva que incluyó el proceso formativo permitieron a los profesores, mediante el trabajo de las tríadas, analizar la práctica docente propia y reflexionar sobre la forma de planificación de sus módulos, con ello que se asomaron a las bases de la transposición didáctica (Chevalard, 2009). Estas acciones produjeron un diálogo reflexivo que les facilitó el situar su docencia actual frente a la posibilidad de una docencia por competencias. La tríada señala que el trabajar bajo esta modalidad les condujo a concebir la importancia de la labor del docente, además les permitió desarrollar diversas competencias y compartir con sus colegas distintas experiencias pedagógicas, con ello pudieron verse a sí mismos e identificar las fortalezas y debilidades de su práctica, cuando mencionan que

*“La cotidianeidad en que muchos realizan su actividad docente, conduce a repetir una serie de patrones mecánicos de actuación con pobre posibilidad de mejorar su práctica. En cambio esta experiencia de trabajo en tríadas favorece la reflexión, al confrontar otras posibilidades para mejorar la práctica docente, si existe sensibilidad y disponibilidad de cambio ante la necesidad detectada de mejorar” (PIT2)*

### **2. Planeación reflexiva.**

A partir del diálogo reflexivo sobre la transposición didáctica, se realizó una planificación que llevó a construir el proyecto formativo, aquí los profesores desarrollaron la competencia de “diseño de la docencia”.

El proyecto formativo es una guía para que el estudiante, a través de secuencias didácticas, desarrolle competencias. El proyecto formativo trabaja a base de “situaciones-problema” que generan la movilización de diversos recursos

cognitivos. La tríada busco desarrollar las competencias: uso de tecnologías de información y comunicación, trabajo en equipo y comunicación.

Los proyectos formativos construidos fueron:

a) El profesor de diseño industrial trabajó una situación de integración sobre el comercio ambulante, como una problemática que afecta a la Ciudad de México, de manera específica, la contaminación visual ocasionada por puestos ambulantes. El proyecto formativo se orientó a “Diseñar un sistema de comercio ambulante con mejor presentación, más económico y más seguro”

b) El profesor de veterinaria identificó que el problema en la reproducción de las vacas es el alto costo en la natalidad, ya que tienen que contratar veterinarios cada vez que llega una nueva cría, por lo que la situación problema abordó “la inseminación artificial”, la homogenización desde el nacimiento de las crías y el ahorro de los costos. El proyecto formativo fue “La optimización del desempeño reproductivo en animales”.

c) La profesora de química farmacéutica observó que una de las problemáticas en el área de farmacia es la corrupción en algunos Laboratorios Farmacéuticos que permiten que salgan a la venta medicamentos que no cumplen con el control de calidad que exige la Secretaría de Salud, es decir, no son exactos ni precisos, y por lo tanto pueden ser ineficaces en el tratamiento de algunas enfermedades, en este sentido el proyecto formativo que realizó fue sobre la “precisión y exactitud en la industria farmacéutica”.

El diálogo reflexivo y el trabajo de las tríadas en esta fase llevaron al descubrimiento de nuevas posibilidades de mejora de la práctica docente, generaron propuestas de innovación y promovieron la reflexión de sus integrantes.

### ***3. Reflexión en la acción***

Una vez construidos los proyectos formativos la tríada decidió llevarlos a la práctica. Mediante diversos instrumentos de reflexión para documentar los resultados y valoraciones, se dio la intervención en el aula. Los profesores asumieron los roles de presentador, observador y facilitador, los cuales intercambiaron en las diferentes sesiones de la intervención áulica. Así, el rol de presentador correspondía al profesor titular del

grupo; el observador y facilitador se rotaban indistintamente pues su función era retroalimentar y documentar el trabajo de su colega.

La puesta en práctica del proyecto formativo logró desarrollar en los profesores competencias para organizar y conducir su clase, conforme a las competencias a desarrollar en los estudiantes. Así, la profesora de química, organizó al grupo para que buscaran información sobre precisión y exactitud. Con esto pretendió desarrollar en los alumnos las competencias de búsqueda de información y trabajo en equipo. En su clase los organizó en tríadas a fin de defender y refutar la información buscada hasta llegar a un acuerdo. Asimismo los alumnos realizaron una presentación oral sobre los conceptos de precisión y exactitud. Mediante esta experiencia áulica la tríada corroboró que la profesora promovió el desarrollo y evaluación de competencias en los estudiantes.

#### **4. Reflexión sobre la acción.**

En esta fase se valoró el proceso vivido en el aula, asimismo, se valoró la experiencia en el programa de formación. Al respecto

- a) El profesor de diseño industrial mencionó que desarrolló habilidades de organización del módulo, ello creó un clima de confianza en él y en su grupo.
- b) El profesor de veterinaria señaló que sus mejores experiencias en tríada fueron la reflexión sobre su desempeño docente, así como los conocimientos, capacidades y los logros obtenidos.
- c) La profesora de química opinó que le gustaría seguir trabajando en tríadas porque hubo motivación, respeto, ayuda y aprendizaje, además de que los integrantes tenían intereses pedagógicos comunes.

Del trabajo en tríadas indican que lo más destacada fue el intercambio de conocimientos y conceptos generados por sus integrantes y la disposición de seguir aprendiendo nuevas formas de trabajo e implementarlas en el aula.

Lo más difícil de trabajar en tríadas fue convenir en tiempos y espacios de reunión, por las diferentes y variadas actividades de los integrantes. Otro problema fue seleccionar e integrar las evidencias que recolectaron en el aula, la no coincidencia en la selección de los documentos, se debió a las diferentes formas de trabajo que generaron diversos

puntos de vista, al final lograron acuerdos en la presentación de sus proyectos formativos ante los demás integrantes del programa de formación-evaluación de profesores.

Los profesores, afirman que la práctica reflexiva mediante tríadas puede ser una opción de trabajo docente para lograr un mejor aprendizaje en todos los sentidos. Para que se pueda llevar a cabo lo anterior, se necesita tiempo, dedicación, esfuerzo y disposición para reflexionar y mejorar la docencia.

## Conclusiones

Los integrantes de la tríada aprendieron a ver la docencia como un proceso complejo, donde la visión pluripersonal enriquece el trabajo docente, también permite adquirir experiencias de diversa índole, así como el sentido de responsabilidad y la integración de estrategias nuevas.

Los cambios en el aula han de surgir de y a partir de los docentes, la experiencia ha mostrado que la formación “a partir de otros” y “con otros” profesores, es una estrategia que contribuye significativamente para una nueva cultura de trabajo docente a partir del diálogo reflexivo, la colaboración y el intercambio de experiencias, donde los propios docentes se responsabilizan de su formación continua.

Las tríadas incorporaron a la investigación, en sus diferentes etapas, diversas miradas y el compromiso para documentar y explicar la experiencia vivida, para exponer su juicio crítico y valorativo ante el grupo ampliado, para refinar los proyectos construidos y para proponer estrategias para la disseminación de la experiencia, es decir, compartir el proyecto con nuevos profesores.

## Bibliografía

Brockbank, A. & McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

C

hevallard, Y. (2009) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique.

Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14 (1), 151-163. Recuperada de: [www.aufop.com/aufop/uploaded\_files/articulos/1301588498.pdf].

Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3). Recuperado de: [http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART3.pdf].

Marín, R. y Guzmán, I. (2011). Modelo para el desarrollo y evaluación de competencias académicas. Documento no publicado.

Marín, R. y Guzmán, I. (2012). Formación <-> evaluación: una propuesta para el desarrollo

y evaluación de competencias docentes. En E. Cisneros Chacón, B. García Cabrero, E. Luna y R. Marín Uribe (coords.), *Evaluación de competencias docentes en la educación superior* (203-247). México: Juan Pablos Editor.

Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria* (pp. 15-32). Barcelona: Edebé.

Paquay, P. y Wagner, M. C. (2005). La formación continua y videoformación: qué habilidades se deben priorizar. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 222-264). México: Fondo de Cultura Económica.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Roegiers, X. (2010). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: FCE.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo*

*diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Stake, R. (2010). *La investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.